

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo; Dávila Córdoba, Erika Esmeralda
La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo
Pedagogía y Saberes, núm. 37, julio-diciembre, 2012, pp. 191-200
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064827015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo

A identidade como categoria relacional no tempo-lugar de recreio

Identity as a relational category
In the time-place of recess

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri^{*}
Erika Esmeralda Dávila Córdoba^{**}

^{*} Licenciado en educación física, doctorado en Ciencias Humanas y Sociales, docente titular Universidad del Cauca.
Correo electrónico: ljaramillo@unicauca.edu.co

^{**} Magíster en educación Universidad del Cauca, licenciada en Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes; Universidad del Cauca.
Correo electrónico: emdavila@unicauca.edu.co

Estudio realizado al interior del grupo de investigación Konmoción inscrito en Colciencias (categoría B) y en la vice-rectoría de investigaciones de la universidad del Cauca. Los autores dan crédito y mención explícita a la Universidad del Cauca, igualmente agradecen a la institución por los tiempos otorgados para el desarrollo del proyecto de investigación.

Resumen

'Construcción de Identidad en el tiempo de recreo: un estudio en cinco escuelas de la ciudad de Popayán' es el título de la investigación que sirvió de fuente para este artículo. En él se presenta el enfoque y diseño metodológico usado, conocido como 'la complementariedad', constituido por tres momentos: pre-configuración, configuración y re-configuración de la realidad. En el estudio el recreo emerge como ese tiempo-lugar en el cual los niños se expresan como sujetos activos y partícipes de su realidad. En el recreo serán producidas formas de identidad asociadas con la capacidad de decisión, con los procesos de alteridad y con los sentidos otorgados a la normatividad institucional.

Palabras clave

Identidad, educación, sujeto, socialización, recreo.

Resumo

'Construção da Identidade no tempo de recreio: um estudo em cinco escolas da cidade de Popayán', é o título da investigação que serviu como base para esse artigo. Nele apresenta-se o enfoque e o desenho metodológico usado, conhecido como 'a complementariedade', constituído por três momentos: pré-configuração, configuração, e reconfiguração da realidade. No estudo o recreio emerge como esse tempo-lugar no qual as crianças expressam-se como sujeitos ativos e participantes de sua realidade. No recreio seriam produzidas formas de identidade associadas à capacidade de decisão, aos processos de alteridade e aos sentidos outorgados à normatividade institucional.

Palavras chave

Identidade, educação, sujeito, socialização, recreio.

Abstract

This article is the result of the research "Identity Construction in recess: a study in five schools in the city of Popayan". The study used "La Complementariedad" as a methodological approach and design, which is divided into three stages: pre-configuration, configuration and reconfiguration of reality. In this study recess emerges as a time and place in which children are shown as active subjects and participants in a reality that they feel as their own. The study lets us to glimpse the identity processes of the students from three emergent categories: the decision-making capacity, the processes of alter ego and sense given to the institutional regulations.

Key words

Identity, education, subject, socialization, recess.

Fecha de recepción: 18 de julio de 2012

Fecha de aprobación: 8 de octubre de 2012

Trasfondo teórico de estudio

El concepto de Escuela es relativamente nuevo, aparece más o menos con el siglo de las luces producto de la ilustración como una forma del buen encauzamiento, con el fin de preparar a un sujeto “menor-incompleto” para la vida adulta (Foucault, 1984); la escuela ocupaba la función de reproducir el concepto de hombre y sociedad que se tenía de la época. De este modo, la ilustración propugnó por formar un hombre para la producción en un esquema de imaginario positivo de revolución industrial, que buscó como finalidad, el aporte intelectual dado al menor-incompleto para aquello que la escuela le había formado. Con la invención de la escuela se parcializa la educación.

No obstante, la educación está ligada a la formación de un sujeto como ser en trascendencia; es la posibilidad de construirse y constituirse humanamente en un medio social junto a otros que están en un mismo proceso formativo. Sin embargo, es común escuchar como la educación se ha restringido a lo que el sujeto aprende en escenarios determinados con características y exigencias específicas en un lugar llamado escuela; como si esta ocupara completamente el espacio vital del sujeto y su mundo circundante. La escuela es una pequeña porción física donde se establecen relaciones entre los mismos estudiantes; además, brinda una parte de la formación que éste necesita o cree necesitar. En este sentido, podemos decir que educar no es lo mismo que escolarizar en tanto la educación trasciende los muros de la escuela e implica procesos de relación y socialización que coexisten en ella y fuera de ella. Para Martínez-Boom “escolarizar es segregar a los menores de los adultos mediante el procedimiento de alojarlos en lugares *ad hoc* bajo el cuidado de ciertos sujetos por varias horas al día y por cierta porción del año” (2003, p. 17).

En épocas anteriores a la modernidad, no se educaba en la escuela sino en pequeños grupos sociales en los que el niño¹ participaba de lo que en su cultura y sociedad se hacía; de tal suerte que “la manera de ver el mundo de estas sociedades estaba regulada por un conjunto de rituales que no tenían que ver con un maestro, un salón y unos estudiantes recibiendo clases de Lectura o Geografía” (Álvarez-Gallego, 2003, p. 127). Antes los menores no aprendían en un salón de clases, por tanto, no tenían que desplazarse a sitios especializados para la enseñanza. Con la modernidad,

se empiezan a crear espacios fronterizos que pretenden especializar al sujeto en saberes definidos; la escuela pasa a ser un lugar perfecto para el aprendizaje de conocimientos que hacen parte de un saber ilustrado; sin embargo, poco a poco se va alejando de una vida práctica que riñe con lo adquirido al interior de ella (Jaramillo & Aguirre, 2008).

Con el nacimiento de la escuela los sujetos escolares –y con ellos sus cuerpos– pasaron a ser objeto de adiestramiento y consumo de saber teórico, tiempos específicos para la enseñanza en lugares pre-determinados para la vigilancia y la observación. La Educación entonces se homologó a una escuela centrada en el adulto, lo cual restó importancia a los acontecimientos éticos que los menores, en su decir², expresan en el entorno escolar; la escuela logró “instaurar un proceso legítimo institucional de saberes y conocimientos a través del cual se busca dar forma y lugar al cuerpo y al espíritu del hombre [...] lógica racional que se apoya en la enseñanza como un instrumento válido del hacer en el otro lo que el otro no podría hacer por sí mismo” (Zambrano 2000, p. 74).

Virginia Caputo –citada por Marín y Muñoz (2002)– considera que desde la historia se ha concebido “a los niños y jóvenes culturalmente incompletos a través del paso de sus etapas biológicas, niveles de desarrollo e instancias de socialización” (p. 25). El adulto es el que marca las pautas para la construcción de la cultura; por ello, se espera que los menores se acojan a los parámetros establecidos sin que estos sean parte de esta nueva construcción. Como contraparte, la autora propone que los niños, por el hecho de ser tenidos como “menores de edad”, no deben asumirse como sujetos que saben menos ni como incompetentes, sino como seres que viven en un mundo diferente al mundo que vive el adulto con sus propias acciones, pensamientos y sentimientos; por esto, para Caputo la mirada de los niños, sin la prescripción determinante de la mirada de los adultos, puede llegar a enriquecer enormemente nuestro medio cultural. No obstante, las actuales políticas de los gobiernos, bajo la directriz de organismos como el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), siguen planteando como meta “el identificar, localizar, incluso proponer las diferencias entre una infancia en circunstancias generales de desprotección y otras especiales; de este modo, la multiplicidad de las infancias es apenas el reflejo de una infancia dividida, jerarquizada

1 Asumimos el concepto de niño o niños como categoría escolar en la que se incluyen a ambos géneros (masculino y femenino); no consideramos que la participación de las niñas quede obnubilada por asumir dicha categoría; de hecho, la mayoría de los autores consultados, refieren a los escolares como niños como categoría escolar en la que se incluye a niños y niñas.

2 Para Levinas (1987), el sentido no se agota en lo *Dicho*; más allá de este, existe la trascendencia del Decir, el cual se escapa al dicho para insertarse en los mismos intersticios de la palabra que siempre está dispuesta a ser oída para ver el infinito y epifanía del Otro.

y nominada en sus desigualdades” (Martínez-Boom, 2011, p. 63).

En este sentido, una posibilidad para comprender las miradas que tienen los niños de su realidad –más allá de prescripciones institucionales–, así como la comprensión de sus imaginarios y representaciones acerca de sí mismos, de la escuela y del mundo adulto, es poder describir, de manera cualitativa, esos tiempos-lugares que viven al interior de la escuela como el recreo. Este la mayoría de las veces es inadvertido por los adultos, sin embargo, es fuente de riqueza para comprender los procesos identitarios que viven los escolares; como dicen ellos: “el recreo es un espacio para hacer lo que se quiera”. Ahora bien, varios autores han escrito sobre el recreo desde múltiples perspectivas, las cuales van desde aquellas que lo ubican como un tiempo de juego, hasta aquellas que lo esgrimen como un espacio que refleja violencia y conflicto.

Por ejemplo, para Jarret (2002) el recreo, en comparación con el resto del día escolar, es un tiempo y lugar donde los niños gozan de más libertad para escoger qué hacer y con quién estar, pues son momentos que viven fuera del salón escolar. Efectivamente, algunos estudios sobre el recreo y el patio escolar han demostrado que estos espacios tienen una relación directa con el aprendizaje, el juego, las relaciones de género y el receso de clase de los escolares, ya que influyen directamente sobre los procesos de socialización, salud y actividad física de los niños (Ver al respecto Jarret, 2002; Jarrett y Maxwell, 2000, García, Ayaso y Ramírez, 2008; Máximo, 2008; Pavia, 2001, 2008 y Canto Alcaráz, 2004 entre otros). En la revisión de la literatura existente encontramos que los autores relacionan el recreo escolar al menos con tres perspectivas: como un proceso pedagógico, como espacio o campo de juego y como un lugar de conflicto.

Desde una mirada pedagógica Gómez considera que “se debe ayudar a los escolares a establecer la distinción entre la simple actividad lúdica y el esfuerzo consciente y definido con objetivos que se establecen con una duración determinada” (1997, p. 12). De este modo, el recreo se planea al interior de “parámetros pre-determinados que exige la pedagogía escolar: dirigido, orientado y supervisado” (p. 22). En esta mirada, el recreo se asume como “estrategia pedagógica” para hacer de la escuela, incluyendo el patio escolar, un salón gigantesco de clases donde todo se pre-establece y se regla.

Ahora bien, desde la mirada del juego, el recreo se constituye para la escuela en un espacio donde este pasa a ser la principal actividad de los niños. Para

autores como Jiménez, el juego es parte fundamental del recreo pues en él se establecen reglas, se adquieren responsabilidades, se asume y se da un liderazgo, se requiere autonomía y se abren espacios para la socialización dentro del grupo de amigos. Por ello, “el espacio infantil es por excelencia un espacio de juego y entretenimiento en el que el niño se apropia del mundo, lo recrea y lo transforma, podríamos decir, que es su espacio vital” (Jiménez 2001, p. 115). Gadamer se pregunta si es posible distinguir el juego de los sujetos que juegan (los jugadores), pues este forma parte, como tal, de una serie de comportamientos de la subjetividad. Según Gadamer:

Puede decirse por ejemplo que para el jugador, el juego no es un caso serio, y que esa es precisamente la razón por la que juega. Sin embargo, mucho más importante es el hecho de que en el jugar se da una especie de seriedad propia, de una seriedad incluso sagrada (Gadamer, 1993, p. 144).

Por último y como tercera mirada, el recreo es uno de esos espacios generadores de conflicto en la escuela. Lugar propicio para el matoneo, la amenaza y la agresión física, como diría Parra Sandoval (1997, p. 259): “espacios sin ley, especie de oestes salvajes que crean su propia cultura de violencia, una particular valoración del músculo que ha ganado un espacio en la cultura escolar”.

En síntesis, podemos observar que las miradas anteriores han puesto su atención en el recreo con relación a temáticas que implican comprender a los escolares como una estrategia al interior del mismo sistema educativo: o bien se comprende para lograr una enseñanza eficaz de los contenidos en las asignaturas de clase, o bien se asume como un descanso-jugado donde a los escolares se les permite ese desfogue energético contenido durante largas horas de quietud en el salón de clase³; no obstante, el presente estudio puso su mirada comprensiva en las múltiples expresiones de los niños al interior del recreo, como un intento de visibilizar las miradas que ellos tienen de sí mismos, de los otros y de su mundo; pretensión que nos llevaría a comprender, un poco más, sus identidades como sujetos que se niegan a ser contenidos a un “conocimiento que los integra a un mundo [adulto] al darles una significación y a

3 “El profesor, al no tomar a Juego (entendido metafóricamente como sujeto) en serio, se limita a dejar que los estudiantes se encuentren a solas con él, que este cumpla su papel formador en la especificidad de dicho acto (del momento), y no la formación interior del espíritu acompañada con la pasión de jugar. Siendo así, el señor Juego sin el profesor, actúa más por descarga emocional en los escolares que por una formación, ya que no trabaja mancomunadamente con él” (Jaramillo, 2004, p. 40).

fin de cuentas, los constituye en un esquema pre-establecido" (Levinas, 1977, p. 208).

Por consiguiente, asumimos la identidad como categoría relacional; es decir, como un concepto útil para examinar el juego de relaciones que permite conjugar simultáneamente representaciones individuales, grupales, y de diferenciación con los otros. Por tanto,

(...) la identidad no está contenida en el individuo, aunque si nos habla de cómo se genera la personalidad; tampoco es la comunidad o el grupo, ni son los emblemas con los cuales se representan los grupos. La identidad es más que nada un concepto relacional que se gesta en las prácticas intersubjetivas entre los individuos y la sociedad (De la Torre 2002, p. 83).

Entendemos entonces la identidad como una constante tensión: *yo-nosotros-los otros* al interior de las realidades contextuadas que forman parte de la cotidianidad de los sujetos escolares, de ahí que la pregunta orientadora del proceso de investigación fuese: ¿cómo los niños configuran o crean procesos de identidad en el tiempo de recreo?

Enfoque y diseño metodológico del estudio

El estudio se desarrolló bajo el enfoque de *La Complementariedad* propuesto por Murcia y Jaramillo (2008); así, la investigación se ubicó al interior de los paradigmas y métodos cualitativos, los cuales se basan en la comprensión de un fenómeno en su contexto y no en la explicación causal del mismo. En su diseño metodológico la Complementariedad consta de tres momentos: Pre-configuración, Configuración y Re-configuración de la realidad. El primer momento refiere a los procesos de familiarización con los sujetos del estudio y un primer acercamiento al contexto sociocultural, con el fin de desentrañar una posible pre-estructura de la realidad a través de dos procesos: inductivo (interacción con los sujetos) y deductivo (búsqueda de teoría formal). En el segundo momento (configuración) se realizó el trabajo de campo propiamente dicho cuyo propósito fue profundizar lo encontrado en el momento anterior. En el tercer y último momento (re-configuración) se describieron e interpretaron las categorías emergentes en un entramado de relaciones a partir de tres ángulos o miradas: la mirada del investigador, la teoría emergente de los datos o sustantiva y la teoría formal.

La familiarización para el acceso a las escuelas se logró a partir los permisos otorgados por los directores de las instituciones que hicieron parte

del estudio. Como técnica se utilizó inicialmente la Observación Participante, la cual ha sido empleada en varias disciplinas como instrumento en la investigación cualitativa para recoger datos sobre la gente, los procesos y las culturas (Kawulich, 2006). Producto de las primeras observaciones durante el trabajo de campo emergieron las primeras categorías que permitieron formular, de manera específica, el problema de investigación y las preguntas que orientaron la elaboración de las entrevistas.

Posteriormente, se recurrió a la entrevista en profundidad como un proceso de "intercambio de preguntas y respuestas cuyo objetivo es conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su comportamiento" (Taylor & Bogdan, 1996, p. 24). Para llevar a cabo las entrevistas se tuvieron en cuenta los primeros diarios de campo donde se registraron los procesos de familiarización compartidos con los niños. Las preguntas de las entrevistas giraron en torno a los identificadores aparecidos en posteriores diarios (capacidad de decisión, procesos de alteridad y sentido de la norma institucional) y que nos permitieron comprender mejor los procesos de identidad de los niños. En consonancia con las técnicas expuestas se utilizaron como instrumentos el diario de campo, la grabadora manual y la elaboración de cuentos infantiles que realizaron los escolares acerca de lo que es para ellos su recreo.

Para el procesamiento de la información y el manejo de los datos se acudió a la *Teoría Fundamentada*, la cual asume el método de comparación constante. La Teoría Fundamentada comprende el análisis de los datos en tres momentos: el primero denominado descriptivo donde se realiza la codificación abierta; en el segundo se utiliza la codificación axial para relacionar las categorías entre sí; y en el tercero, la codificación selectiva, que completa descripciones, refina las categorías encontradas e identifica la categoría núcleo o central (Strauss & Corbin, 2002). En relación con los aspectos éticos, se realizó un acercamiento a la institución de manera formal a través de cartas de permiso para autorizar la investigación. De otra parte, los investigadores: estudiantes del programa de Educación Física de la Universidad del Cauca, habían desarrollado su práctica escolar en las escuelas donde se hizo la investigación, lo cual facilitó el encuentro con los niños, así como los procesos de empatía.

Contexto

Según datos del municipio (2006), Popayán representa menos de la quinta parte de la población del Departamento del Cauca con 236.090 habitantes.

La población urbana del Departamento es del 39%. El 42% de la población urbana está concentrado en el Municipio de Popayán. La población en el sistema educativo en el Departamento del Cauca está cercana a los 540.000 niños y jóvenes de 5 a 23 años de edad, con un 72% de ellos en edades entre los 5 y los 17 años. La investigación se realizó en cuatro Instituciones públicas y una privada en la ciudad de Popayán, representadas en diferentes estratos de la ciudad, a fin de alcanzar una plausible confiabilidad y saturación de los datos.

Las instituciones que hicieron parte del estudio fueron: colegio Tomas Cipriano de Mosquera y su sub-sede, la escuela Manuela Beltrán; los colegios César Negret y Champagnat, y la escuela Mercedes Pardo de Simmonds. En estas participaron niños de los grados tercero y cuarto de la básica primaria; las escuelas son de naturaleza oficial y de carácter femenino y mixto, todos desarrollan sus actividades en la jornada de la mañana. Por último, si bien la emergencia de las categorías de análisis corresponde al estudio de las cinco instituciones, en el presente artículo sólo se presentan, como ejemplo, relatos correspondientes a las instituciones Mercedes Pardo de Simmonds y Manuela Beltrán.

Hallazgos

En esta sección queremos exponer como los niños viven sus procesos de identidad a partir de tres categorías, las cuales son producto de las primeras observaciones realizadas al interior de las instituciones escolares, y que fueron la plataforma o matriz organizacional para comprender sus sentidos respecto al recreo-escolar; categorías que se presentan como hilos relacionales tejidos al interior del contexto escolar. La primera categoría la hemos denominado *Capacidad de Decisión*, entendida como un proceso de reflexión y ajustes que el niño hace en medio de las relaciones que establece en su recreo; unida a la anterior y como segunda categoría, están los *Procesos de Alteridad*; estos tienen que ver con la manera cómo los niños configuran relaciones en donde viven encuentros de reconocimiento o negación propios de un habitar en la diferencia. La tercera categoría guarda relación con los sentidos interpretativos que tienen los niños respecto a *las Normas Escolares*, las cuales asumen de dos maneras: como aceptación activa o pasiva donde las interpretan de forma positiva y por tanto actúan frente a ellas, o por el contrario, las obedecen (esta última se da más por sometimiento que por un convencimiento consciente de la misma). La otra manera es el desacato de las normas donde los niños hacen caso omiso de la misma. Para una mejor comprensión de estas categorías sugerimos ver el

cuadro No 1. Este surgió producto de relacionar los relatos emergentes propios de los primeros diarios de campo, los cuentos elaborados por los niños y las entrevistas realizadas al interior de las instituciones.

Como se observa en el Gráfico 1, el recreo-escolar no es llanamente el espacio físico o una parcelación de tiempo para jugar o tomar un descanso; el recreo es tiempo-interno; es decir, escenario de encuentro donde los escolares “pueden hablar en lugar de prestar sus labios a una palabra anónima de la historia” (Levinas, 1977, p. 49); pero también, el recreo es lugar: más allá de un espacio llamado “patio”, los niños otorgan significado a sus vivencias e interacciones al interpretar el recreo como propio; es decir, como pertenencia y morada. De este modo, el recreo es tiempo-lugar; o sea, sentido-en-cuanto-vivido, pues es parte del mundo vital o mundo de la vida⁴ de los niños y no una parcelación segregada al interior de la escuela; tiempo-lugar en los que se configuran sentidos de identidad en los que se vive un “proceso paradójico de centramiento y des-centramiento cuya co-presencia tiende a preservarse a sí mismo” (Iribarne, 2009, p. 57)⁵; es decir, los escolares en el recreo tienen la capacidad de decidir respecto a sí mismos (centramiento), comparten vivencias con otros en procesos de alteridad (des-centramiento), y pueden moverse creativamente en medio de las normas instituidas de la escuela (capacidad interpretativa). A continuación desplegaremos cada una de estas categorías como parte de los hallazgos en el presente estudio.

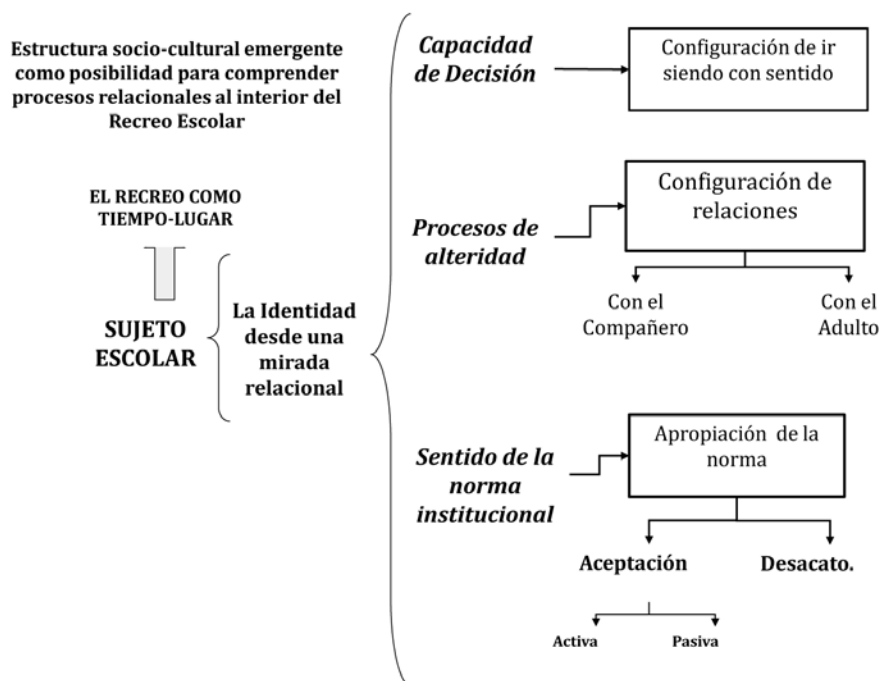
Capacidad de Decisión

María Mercedes decidió vender lo que a ella le habían puesto en la lonchera en su casa para el recreo. Le pregunte ¿por qué lo haces?...ella dijo: a mí no me gusta eso, lo vendió y se compró unos chitos picantes (3D/6/MP(JJ/12).

4 Para Husserl, el Mundo de la vida “es el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda vida mental que se alimenta de ella, tanto la científica como, finalmente, también la científica... El mundo de la vida es el mundo pre-dado pre-científicamente en la experiencia sensible cotidiana de modo subjetivo-relativo” (2008, p. 68).

5 La definición de Identidad de Julia Iribarne, tomada del padre de la fenomenología, Husserl, está en correspondencia con la definición de identidad asumida por De la Torre, la cual nos sirvió de guía teórica en la estructuración del presente proyecto. Así, para La Torre “la identidad es tanto autoconcepción, como hetero-concepción, se nutre de la alteridad y requiere ser reconocida por los otros. Por tanto es un auto-concepto que atiende la interacción de las representaciones sociales que configuran la conciencia interiorizada y la representación pública del yo, el nosotros y los otros ajustadas a escalas micro y macro sociales (2002, p. 77). No obstante, en la exposición de los hallazgos haremos más referencia a una mirada fenomenológica de la identidad.

Gráfico 1



Para Julia Iribarne, la identidad tiene que ver con la preservación del sí mismo, la cual alude a rasgos que caracterizan a una persona humana, eje de desarrollo histórico que tiende a hacia un *telos*: “institución de habitualidades basadas en valores superiores y coherencia en las opciones que resultan de su libertad” (2009, p. 56). La preservación implica acción centrípeto o de centramiento que lleva al sujeto a preguntarse por la constitución originaria de sí mismo. En el estudio comprendimos que los niños en su recreo gozan de una libertad que no encuentran ni en el mundo familiar, ni en los salones de clase. Para ellos, el recreo es algo que les pertenece, tiempo destinado para decidir qué y con quién jugar, qué comprar, así como poder discernir qué les gusta y qué no; en suma, para los niños “nadie pone las reglas en el recreo, el recreo es libre y uno hace las cosas que quiere” (Et/MP/MM-F/14). El querer hacer lo que se quiere implica que los niños experimentan cierta libertad para decidir qué hacer con el tiempo-dado en un espacio que ya no es el salón de clases; de este modo, su grado de percepción escolar cambia. Al toque de la campana que autoriza la salida de los patios a los espacios “libres”, estos experimentan una evidencia

distinta de sí mismos a la usual manera cartesiana del “pienso-existo”, para ingresar a infinitud de posibilidades desde la vigorosa experiencia del “yo-puedo”.

En el recreo, los niños experimentan “certidumbre de creencia, en el sentido de que pasa a ser [para ellos] una evidencia racional fundante” (Iribarne, 2009, p. 58); es decir, experimentan sentidos de libertad que no son pre-establecidos de manera fija, sino que pueden re-configurar la misma realidad escolar a partir de tomas de posición. La capacidad de decisión de los niños no está anclada a las concepciones de decisión de los adultos, que tiene como fundamento el correlato cartesiano “saber-ser”. Los niños en su recreo deciden porque ante todo pueden, sus decisiones están irrigadas por la sensibilidad de un cuerpo-vivido, en tanto “unidad anímico-corporal-vivida como presupuesto que funda las mediatizaciones de sensaciones (...) como yo constituido, soy punto cero de orientación al mundo que me dirijo” (Ibid, p. 59).

Podemos observar entonces como la capacidad de *decisión* de los niños se afina en procesos corpóreos o del cuerpo-propio que llevan en sí un pensamiento y una manera de interpretar la realidad distinta a

la realidad que interpretan los adultos. La realidad interpretativa de los niños remite a un contexto motivacional dado que les permite moverse como sujetos activos a partir de la preservación del sí mismo tal y como lo expresó una niña en su escuela: “sí, yo hago lo que quiero, pero si yo quiero y deseo sino voy y me siento a ver todo sola...” (ET/MB/AS/14).

Los niños deciden a partir de un yo interior, o sea, desde una identidad fija que les permite poner en relación y reflexión sus posibilidades de acción corpórea. Centramiento dado gracias a su toma de posición, pues sienten que son ellos los que deciden en tanto es su vida y no la de los otros. Por consiguiente, los niños no constituyen identidad como si fueran hojas en blanco donde el adulto puede escribir; gracias a la preservación del sí mismo, ellos entran en relación permanente con los otros en experiencia relacional de interpretación que no deja solidificar su identidad; más bien, la identidad está en relación y actúa sobre ella. En el recreo los niños están en un permanente proceso reflexivo gracias al sentido centrípeto de un cuerpo que puede y se reconoce como cuerpo-vivido; no es de extrañar entonces que lo dado como lonchera por la familia sea vendido para comprar “chitos” con el fin de experimentar que hizo desde sí y no desde otros. Lo anterior no quiere decir que la decisión de la niña por comprar chitos sea la más correcta; más allá de esto, lo que se percibe en su capacidad de decisión frente a algo dado en un tiempo-lugar que vive y siente como suyo. Será tarea nuestra como educadores el comprender de manera compleja e inteligible su acción.

Procesos de alteridad

Pues uno tiene que hacerse amiga de cada una de las compañeras y se va formando un grupito de amigas y depende de la amistad, uno va escogiendo; la amistad tiene que ser buena para respetarse, que no le digan groserías; uno empieza por compañera, luego amiga hasta convertirse en mejor amiga, entonces, la mejor amiga tiene que ir con uno a todas partes, que no sea peliona. Ayudarle en algunas cosas, no solo en hacer tareas. Tiene que compartir (ET/MB/AS/18).

En la categoría anterior observamos cómo, en los procesos de organización del yo, los niños van configurando su identidad gracias a la relación de “asociaciones, fines, valoraciones, motivaciones, intereses, convicciones, al hacer efectivas ciertas capacidades disposicionales, y que a partir de ese ver, se reconocen como mismos (Iribarne, 2009, p. 58). Ahora bien, no se puede hacer referencia al reconocimiento de sí mismo sin la relación que el yo-centrado establece con

el otro, lo cual lo lleva inexorablemente a un proceso de des-centramiento; es decir, a la intersubjetividad; lo contrario sería caer en el solipsismo.

Los niños en el recreo toman decisiones en las que pueden reconocer-se como otros por los encuentros que establecen a partir de su yo referencial. O sea, es una alteridad donde se conserva la relación mismo-otro donde no se renuncia a la singularidad de cada uno de las partes (Aguirre y Jaramillo, 2006). De este modo, la identidad se afirma y a su vez se enriquece gracias a la relación; el otro altera al mismo en una relación trascendente; por tanto, la afectación del mismo por el otro es lo que lleva, precisamente, a *tomas de posición* que el mismo asume frente al otro. Caso del relato con el que inicia la presente categoría donde la niña expresa: “uno empieza por compañera, luego amiga hasta convertirse en mejor amiga”, encuentros donde el sí mismo de la niña es un referente primordial en el tipo de relación que se quiere.

En la alteridad se vive la tensión y la confrontación, es decir, la pelea, el consenso y la selectividad; encuentros donde se tiene voz para luego decidir; esto hace de los niños absolutamente otros a partir de sí-mismos; un ejemplo de ello, es ponerse de acuerdo para jugar.

Cualquiera puede decir lo que se debe de hacer o no debe hacer, porque si uno es el capitán tiene que dejar hablar a los otros así sea el capitán, porque hay veces usted no tiene la razón y los otros si... (Et/MP/KR-M/31).

En el relato se percibe una razón distinta a la descalificación o exclusión; en este encuentro se vislumbra la razón que abre espacios para que el otro hable; razón intersubjetiva que invoca la capacidad (yo-puedo) de un cuerpo-propio que deja hablar al otro desde su propio-cuerpo.

Los niños en su identidad, se des-centran de sí mismos hacía-los-otros para provocar una respuesta gracias al lenguaje infinito que les asiste; respuesta que se decanta en la solidez de una amistad, en el negociar un producto o juguete de colección, en comprar algo que les gusta, en la organización de un juego, en la expresión de un gusto por alguien; infinidad de acontecimientos centrífugos o des-centrados en los que se re-vivifican sus yos-internos; “modalidad de la experiencia del otro que se halla en la base de los “actos” sociales” (Iribarne, 2009, p. 63).

Por otra parte, los niños en el recreo viven y experimentan procesos de alteridad con los adultos; en el recreo está el profesor que cuida o vigila el comportamiento de estos, pero también, en el recreo los niños co-existen con los adultos que atienden las

ventas en los kioscos, cafetería y sitios cercanos a la escuela. Estos últimos son vendedores ambulantes que se hacen a los alrededores de la escuela para negociar con los niños comestibles y objetos de colección. En estos encuentros, observamos que los niños establecen una relación distinta con los tenderos y vendedores ambulantes de la relación que establecen con el profesor. Mientras que la relación con los vendedores es de compra-venta o negociación de productos, la relación con los profesores lleva en sí misma la pre-disposición de una relación vertical que implica vigilancia y corrección de comportamiento en el mandato de ordenes: “no corran, eso no se puede hacer, bájense de ahí, no entren al salón, salgan de ahí...”. Estas expresiones abren paso a nuestra tercera y última categoría.

Sentido de la norma institucional

Los niños estaban jugando en una barra, los demás niños estaban jugando baloncesto, las niñas se habían encontrado una culebra. Unos niños estaban bajando guayabas y los profesores estaban hablando, Fin del recreo (Cuento/MP/3/15).

Esta última categoría tiene que ver con los sentidos que otorgan los niños a las normas de la escuela y que, de cierta manera, garantiza el orden al interior de la misma. Respecto a la norma y la identidad, Iribarne considera que los sujetos en la constitución de su yo interno, “atienden a ciertas formas normativas que le permiten conducir su vida como verdadera, auténtica, y en esa medida feliz” (2009, p. 58), lo cual es propio del centramiento. La norma guarda un sentido teleológico o finalista no solo para aquel que la elige sino también para el que la obedece o acata.

La identidad como posibilidad de comprensión, a partir del sentido que los niños otorgan a las normas institucionales, refiere a cómo estos asumen las normas instauradas por la escuela; estas condicionan sus procesos de decisión y las relaciones que establecen con los demás. El sentido de la normatividad institucional que emanan los profesores permite comprender cómo los niños configuran procesos de identidad frente a la aceptación de reglas respecto a la orden que se imparte al interior de los recreos. Ahora bien, comprender las normas institucionales y el significado que los sujetos escolares otorgan a ellas, depende de la noción de sujeto que la escuela pretende formar. Es decir, la escuela explícita e implícitamente, lleva en sí unos regímenes de comportamiento que los niños deben asumir respecto a lo que es o no permitido; no obstante, en el estudio observamos que los niños interpretan las normas a partir de sus gustos personales y las relaciones de diferencia y amistad

que tiene con sus compañeros de clase: “en otros términos, los niños reciben soluciones ya dadas, pero las reelaboran para afrontar sus propios problemas cognitivos sobre la legitimidad del sistema político o escolar” (Castorina 1999, p. 19), como se puede percibir en una de las entrevistas:

Aquí en el recreo si hay reglas y normas pero no es en la mayoría de los juegos; con las montañas de piedra no se puede jugar, tampoco en los charcos, porque uno se ensucia la ropa, Yo pienso que las reglas son para nuestro bien y tenemos que admitirlas (ET/MB/AS/14).

Por tanto, las políticas que se gestan al interior de la escuela condicionan los comportamientos de los niños, alteran sus conductas, dando como resultado situaciones que guardan relación con una identidad relacional, pues las normas se aceptan o se desacatan. Mediante ellas, “los niños participan de una interacción con el sistema de la autoridad escolar, realizan una práctica “vivida” con esta, sus actos prescriptivos y desde dicha práctica, procuran un comienzo de conceptualización” (Castorina y Lenzi 2000, p. 40). Conceptualización que realizan al estar enterados de las jerarquías que ostentan e imparten los adultos, y poder reflexionar si lo realizado al interior del recreo es o no permitido. Los niños conocen de manera implícita, a partir de un deber-ser escolar, qué juegos, encuentros, salidas y relaciones puede establecer o no. Algunas de ellas son aceptadas, pues experimentan que son para su bien-estar escolar; por el contrario, otras se mutan o camuflan con el fin de posibilitar juegos y relaciones desconocidas por los adultos: “el profesor de disciplina de la semana a quien le toca vigilar fue a regañarnos a todos, los que estábamos tirando piedras en el momento más emocionante del juego. Fue en ese momento que la mayoría nos dispersamos” (1D/4/MP/JJ/46). Esto nos indica que las normas escolares se evaden con más facilidad en el recreo, ante lo cual podríamos decir que estas se aceptan (activa o pasivamente), o por el contrario, se desacatan.

En relación con la aceptación activa, observamos que las normas para los niños no tienen que ver sólo con las normatividades dadas por la escuela; ellos diferencian y hacen relación entre éstas y las que establecen en el recreo a partir de la motivación organizacional de los encuentros y juegos:

Las reglas cuando estamos mujeres y hombres en Educación Física las pone el profesor; y cuando estamos en el recreo las pone un hombre y una mujer. La mujer da las reglas para el equipo de ellas y el hombre para el equipo de ellos. Y entonces cuando juegan mixto, es hombres contra mujeres, entonces

Juliana pone las reglas para las mujeres y Oscar pone las reglas para los hombres, pero mientras no está Oscar, las pone Alexis o John (Et/MP/LT-F/12).

La aceptación activa permite que ellos se relacionen, interactúen, jueguen y se diviertan, normas acordadas a las que llaman reglas, las cuales pautan a partir de los juegos. Los niños, en su proceso relacional, aceptan activamente este tipo de normas al sentirse convocados a participar y no ser entes pasivos al servicio del sistema escolar; aceptación que promueve sentidos de autonomía como grupo, pues sus puntos de vista se han discutido; por tanto, en la interacción aprenden a reconocer el líder, a escuchar y entrar en acuerdos emergidos más desde un acontecimiento ético que desde la misma normatividad institucional.

Por otra parte, la aceptación pasiva de la norma tiene que ver con situaciones donde los niños acatan las normas institucionales mediante una relación de verticalidad en donde prima el sometimiento y no por un convencimiento consciente de la misma. Pasividad donde los niños están condicionados a obedecer parámetros direccionales de mando-obediencia, momentos de in-visibilización que no dan cabida al por qué y para qué de la misma, razón tiene un niño en decir que “las reglas del juego son divertidas y las del salón no, el descanso me parece divertido, y estudiar no me parece divertido” (Et/MP/MM-F/15). Reglas impuestas que encierran la violencia del desconocimiento y la directriz del hacer por mandato directo sin dar cabida o posibilidad al reproche por parte del menor. Para Levinas:

La violencia no consiste tanto en herir y aniquilar como en interrumpir la continuidad de las personas, en hacerlas desempeñar papeles en los que ya no se encuentran, en hacerles traicionar no sólo compromisos, sino su propia sustancia; en la obligación de llevar a cabo actos que destruirán toda posibilidad del acto (1977, p. 48).

Actos que terminan silenciando la voz en el encuentro, donde los niños diferencian interpretativamente lo que es divertido o no, lo que les gusta o no y donde pueden ser voz y no. Tal parece, que el desacato a las normas institucionales no se encuentra condicionado, solamente, por lo que la norma comporta en sí, sino por la instruccionalidad y verticalidad de la misma.

Como se aprecia, las normatividades escolares son interpretadas y re-interpretadas por los niños en la escuela. En sus procesos de identidad, ellos tienen algo que decir y el recreo como su tiempo-lugar es un escenario para comprender los sentidos que atribu-

yen a las normas escolares y a su vez, cómo éstas se viven al interior de los encuentros, específicamente en los juegos. Los niños no desconocen las normas institucionales, por el contrario, interaccionan con el sistema instituido de autoridad escolar, hacen ajustes “vividos” y se mueven creativamente entre las normas instituidas y las reglas que se inventan.

Una conclusión que apenas comienza

El presente escrito fue un intento por comprender los procesos de identidad que desarrollan los niños en su tiempo-lugar de recreo. Sumergidos en el hontanar de sentidos otorgados por los niños, logramos comprender que en el patio escolar, y con éste el recreo, los escolares experimentan sentidos-en-cuanto-vividos de lo que son como sujetos activos en los que pueden desplegar su identidad a partir de decisiones que viven como suyas desde de un yo-puedo que emerge de un cuerpo-propio como origen de una subjetividad que se encarna en la consolidación de un yo interno o centramiento. Tal posibilidad lleva a los escolares a interactuar en alteridad trascendente con los otros: des-centramiento que implica poner en relación sus identidades en las que establecen límites y posibilidades que invitan a tomas de posición frente a aquello que les conviene.

No son desdeñables, entonces, los procesos de conflicto que viven los niños en los que se pueden comprender sentidos identitarios de tomas de decisión y procesos de alteridad. Sentidos que guardan relación con la manera de interpretar las normas escolares y su correlato con las reglas acordadas en el interior de los juegos. Sea pues este el comienzo de un mundo escolar que apenas estamos empezando a descubrir y que nos embarga existencialmente al decir: este recreo yo también lo viví.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2006). El otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 4, No. 2 (Julio-Diciembre), pp. 47-72.
- Álvarez-Gallego, A. (2003). *Del estado docente a la sociedad Educadora: Un cambio de época Lecciones y lecturas de Educación*. Bogotá: Maestría en Educación: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cámara de Comercio del Cauca. (2006). *Anuario estadístico del Cauca*. Popayán: Ministerio de Educación Nacional.
- Canto Alcaráz, .R. (2004). *Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: análisis de las*

diferencias de género en un grupo de escolares de 8-9 años. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, Departamento de Tecnología de alimentos.

Castorina, J. & Lenzi, A. (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños.* Barcelona: Gedisa.

De La Torre, R. (2002). Crisis o revaloración de la identidad en la sociedad contemporánea. En *Revista Nómadas*. Fundación Universidad Central. Bogotá: Guadalupe. 16, 80-111.

Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar.* México: Siglo XXI S.A.

Gadamer, H. G. (1993). Conceptos básicos del Humanismo. El juego como hilo conductor de la explicación ontológica. En *Verdad y Método* I. 3.^a ed. Salamanca: Sígueme.

García, Ayaso y Ramírez. (2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. En *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. Caracas, julio-diciembre, vol. 13, No. 31.

Gómez, H. (1997). *Valor Pedagógico del Recreo.* Bogotá: Magisterio. Colección Aula Abierta.

Husserl, E. (2008). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Iribarne, J. (2009). Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado. En *Acta Fenomenológica Latinoamericana*. Vol. III. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú; Morelia (México), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. pp. 55-66.

Jaramillo, L G & Aguirre J C. (2008). *Educación y mundo de la vida.* rev.udcaactual.divulg.cient., Bogotá, v.11, n.2. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-42262008000200008&lng=es&nrm=iso>. Accedido en 11 mayo 2011.

Jaramillo, L G (2004). La escuela, el colegio, la razón y la pasión. En *Revista de Educación Física y Deportes*. Barcelona: Apunts, No. 74, pp. 75-81.

Jarret O. S. (2002). *Recess in Elementary School: What Does the Research Say?* ERIC Digest. El recreo en la escuela primaria el recreo. Disponible en: <http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/recess-sp.html#4>

Jarrett, O. S., y Maxwell, D. M. (2000). What research says about the need for recess. En R. Clements (Ed.), *Elementary school recess: selected readings, games, and activities for teachers and parents* (pp. 12-23). Lake Charles, LA: American Press.

Jiménez C. A. (2001). *La lúdica como experiencia cultural.* Bogotá: Mesa Redonda Magisterio. Segunda reimpresión.

Kawulich, B. B. (2006). *La observación participante como método de recolección de datos* [82 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 43. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm> [acceso, 2012, 10, 03].

Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia.* Salamanca: Sígueme.

Levinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Sígueme.

Marín M & Muñoz, G. (2002). *Secretos de Mutantes. Música y creación en las culturas juveniles.* Bogotá: Departamento de Investigaciones. Fundación Universidad Central.

Martínez- Boom. A. (2003). *De la escuela Expansiva la Escuela Competitiva en América Latina Lecciones y lecturas de Educación.* Bogotá: Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez-Boom. A. (2011). Unicef... dejad que los niños vengan a mí, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, pp. 45-65.

Máximo, D. L. (2008). El Juego durante el recreo escolar: si aprendo a comunicar ¿puedo jugar? En *Revista de Educación Física y Deporte*. Universidad de Antioquia. No 27. Vol. 1. pp. 87-94.

Murcia N & Jaramillo L G. (2008). *La complementariedad. Investigación Cualitativa. Una guía posible para abordar estudios sociales.* Armenia: Kinesis.

Parra S. & Otros (1997). *La Escuela Violenta.* Colombia: Tercer Mundo.

Pavia V. N. (2001). Un espacio para el juego. En: *Revista digital de educación Física y recreación*. Buenos aires: <http://www.efdeportes.com>.

Pavia V. N. (2008). ¿Qué aprendemos a enseñar del Juego? En *Revista de Educación Física y Deporte*. Universidad de Antioquia No 27. Vol. 1. pp. 13-20.

Strauss A, Corbin J. (2002). *Bases de La investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* 3ª reimpresión. Barcelona: Paidós.

Zambrano L. A. (2000). *La mirada del Sujeto Educable. La pedagogía y la cuestión del otro.* Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.